

Investigación educativa popular¹

Miguel Ángel Duhalde

Fecha de elaboración: marzo 15 de 2004.

Fecha de aceptación: abril 30 de 2004.

Resumen. El presente artículo, expone algunos argumentos sobre la investigación educativa popular, desde la perspectiva de un sindicato docente. Las reflexiones están basadas en la creación y coordinación de la red de docentes (Red DHIE) de la *Escuela de Formación Pedagógica y Sindical* de la República Argentina, que se dedica a la investigación educativa. El artículo define investigación educativa popular, y analiza cada uno de sus componentes principales. Al final se invita al lector a participar en procesos críticos y a aportar con el fin de involucrarlo en la materia.

Palabras clave: investigación educativa, participación de educadores, trabajo en red, investigación popular.

Summary. This article exposes some arguments about the popular educational investigation, from the perspective of an educational union. The activities are based on the creation and coordination of a teacher's team (DHIE Team), members of the *School of Pedagogical and Union Formation* in Republic of Argentina. The article contains the definition of Popular Educational Investigation and analyzes the most important components. At the end of the text, the reader is invited to participate in critical processes in order to enroll him in the subject.

Key words: educational investigation, teacher's participation, network, popular investigation.

Teniendo en cuenta el concepto de "educación popular" que corrió por los territorios latinoamericanos de la mano del maestro

Paulo Freire, nos hemos preguntado insistentemente sobre cuáles son las condiciones concretas en el contexto actual, para hablar también de una *investigación educativa popular*. Es decir, nos preguntamos acerca de las condiciones de posibilidad para llevar adelante procesos de investigación que activen la realidad, la problematicen y permitan a los sujetos sociales alcanzar la emancipación y liberación en sentido amplio.

Este estado de curiosidad tiene su raíz en la observación de un fenómeno que aparece como alternativo a las políticas educativas neoliberales y que se da justamente en pleno auge de este modelo que, en la década del noventa, irrumpió en nuestros países a través de la implementación de distintas (y en cierta medida similares) reformas educacionales. El fenómeno al que nos estamos refiriendo es la aparición y multiplicación de experiencias que tienen que ver con diversos modos de organización del colectivo de educadores para reflexionar, indagar, estudiar o abordar

¹ Una mirada desde la experiencia realizada por la Red DHIE, de Argentina. La Red DHIE es la "Red de Docentes que hacen investigación educativa, creada y coordinada desde el año 1999 por la Escuela de formación pedagógica y sindical 'Marina Vite' de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

la realidad educativa y su cotidianeidad escolar, desde una postura investigativa y trabajando en red.

La curiosidad de la que venimos hablando, se focalizó en la pregunta: ¿Estas experiencias son ámbitos desde los cuales se puede pensar en la posibilidad de hacer investigación educativa desde, para y con los sectores populares? Si no lo son, ¿qué condiciones no están dadas para ello?

Teniendo en cuenta este planteamiento, en el presente artículo expondremos algunos argumentos que se construyeron desde el lugar que miramos y analizamos el fenómeno, es decir, desde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Sin embargo, consideramos que antes de ir de lleno a estos argumentos, es necesario contextualizar el análisis y ser explícitos en cuanto al lugar desde el que hablamos, ya que el mismo es particular y podemos decir, no tan habitual o, al menos, no totalmente legitimado como para hacer reflexiones acerca de fenómenos de las características a las que hacíamos referencia en los párrafos anteriores.

En primer lugar, miramos esta realidad desde un sindicato docente, que reconoce la importancia de integrar y de entender, tanto la lucha reivindicativa, como la lucha por el conocimiento como a un todo. Un posicionamiento donde también se considera necesario el hecho de garantizar un lugar protagónico para los educadores en la discusión y construcción de las políticas educativas, a afectos de superar la tradicional y enquistada división social del trabajo, representada en este caso, en la separación dada entre los que producen el conocimiento (especialistas, investigadores, académicos) por un lado, y los que consumen, aplican y/o ejecutan estos conocimientos (los maestros), por otro.

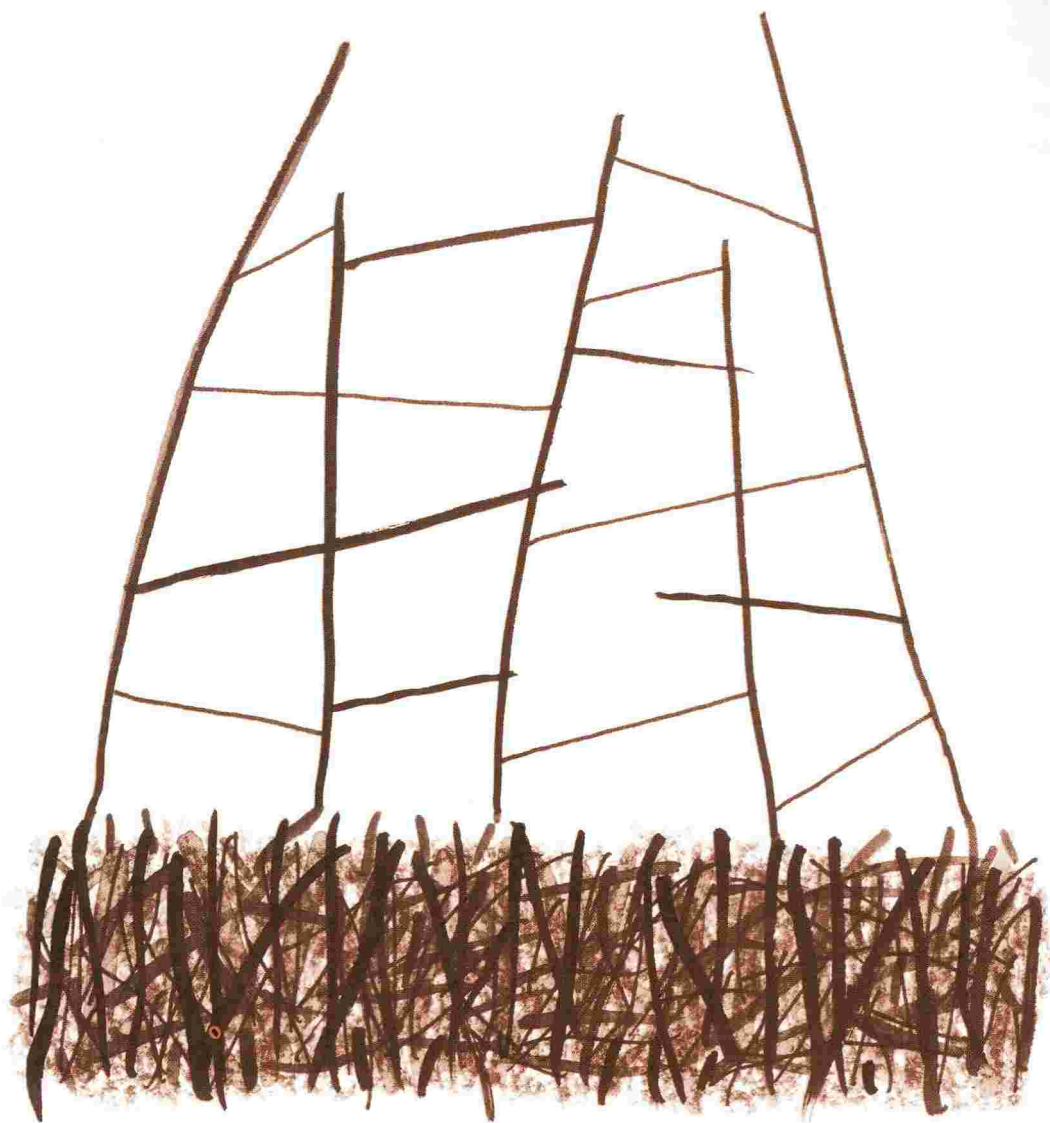
En este marco, y a partir de las diversas experiencias puestas en práctica, sostenemos la idea de que, sin dejar de ser educadores, también es posible hacer investigación educativa. Y como tal, también es posible construir otros modos de abordar la realidad educativa, que tengan que ver con las particularidades y las condiciones del trabajo docente, sin caer en el reduc-

cionismo de copiar, imitar o reproducir las generales de “el método científico” legitimado para otras disciplinas. Sin renegar de éste, la idea es resignificarlo para hacer un uso del mismo, teniendo en cuenta las condiciones concretas que tienen los educadores para llevar adelante procesos de investigación. En este sentido, es posible y necesario dar un giro metodológico. Cuando nos referimos a las condiciones concretas de realización, afirmamos que nos es posible hacer investigación contra viento y marea, a pesar de todo o por mero voluntarismo. Es necesario dar batalla para exigir a los Gobiernos, que en la planificación de sus políticas educativas, consideren la garantía de las condiciones que el sector docente necesita para hacer esta tarea, sin dejar de ser educadores.

Desde el Sindicato pensamos que dicho fenómeno, que se viene dando y que avanza considerablemente en sus modos de organización y articulación, es un paso más en la progresiva ruptura con la lógica neoliberal y neoconservadora que los Gobiernos vinieron impulsando las reformas educativas que en última instancia responden a los requerimientos de organismos de financiamiento internacional.

Esta ruptura ha generado fisuras importantes en cuanto a la verticalidad con que se han planteado las reformas y la linealidad jerárquica que la ideología del “pensamiento único” pretendió imponer, erigiéndose en la *única verdad* y la *única solución* para la crisis educativa. Ideología que ubicó a maestros entre “los de abajo”, entre los que no tenían verdad, ni razón —razón entendida como racionalidad; la racionalidad requerida por el modelo—, y aquellos que debían esperar a que llegasen las respuestas y soluciones elaboradas por otros.

La otra fisura importante que se genera desde esta perspectiva, se da en contra del individualismo y la lógica del “sálvese quien pueda” que caracterizó este proceso de reforma educativa. El trabajo en red que se viene dando, el fenómeno que observamos, permite unir a los contrarios, superando la noción evolucionista de la supervivencia del más apto, donde uno se impone sobre el otro, para construir un modo de organización que habilita para lograr procesos de sínte-



sis que integran las diferencias que se dan en los distintos contextos, basándose en un trabajo colaborativo, solidario y respetuoso de la diversidad.

Así, con el análisis y la observación de este fenómeno, presentamos a continuación argumentos que son el producto de la discusión colectiva, y que tienen el carácter de provisorios, ya que son permanentemente resignificados.

Esta discusión colectiva, acerca de lo que hemos dado en llamar "investigación educativa popular", tiene instancias de concreción que nos interesa remarcar antes de avanzar en las reflexiones propiamente dichas. Las instancias a las que hacemos referencia son: a. La creación de la carrera de posgrado, Especialización en Investigación Educativa, que desarrolla el Sindicato Docente (CTERA) en convenio con la Universidad Nacional del Comahue y que está destinada especialmente a los formadores de formadores. b. La creación de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE) que se da en 1999 y a partir de allí se redefine con los "Encuentros Nacionales" donde los educadores presentan sus trabajos de investigación realizados en el marco de la carrera mencionada en el punto a. c. La participación de representantes de la Red DHIE en los Encuentros Iberoamericanos llevados a cabo en México, durante el año 1999, y en Colombia en el año 2002. d. La participación en la conformación de la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Maestros que hacen Investigación desde su Escuela.

Una posible definición

En este punto presentamos una definición a modo de puntapié inicial para echar a andar el juego, generar un debate e invitar a los lectores a ser de la partida, realizando un análisis crítico de la misma.

Poniendo énfasis en el segundo de los términos (*educativo*), se concibe a la categoría *investigación educativa* haciendo referencia, por un lado, al campo, área o disciplina específica (la educación) acerca de la cual se pretende descubrir y generar conocimientos. Por

otro lado, y complementariamente, se la entiende como un proceso que permite educar-se a partir de la acción de investigar. Es decir, la investigación es educativa porque posibilita aprender a aquellos que llevan adelante este proceso. Desde esta perspectiva, la investigación se convierte también en una metodología que favorece el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje y, en tal sentido, es entendida como un principio didáctico, tal como lo plantean García J. E. y García F. F.²

En síntesis, se concibe a la *investigación educativa popular* como aquel proceso llevado a cabo para la producción de conocimientos acerca de la educación (concebida como campo problemático), y desde el mismo campo educativo. Por decirlo de alguna manera, "con los pies en el propio plato"³. Aunque por otro lado, también se la concibe como una forma de realizar procesos de enseñanza y aprendizaje desde la Escuela. Estas son las dos posibilidades esenciales con que cuenta la investigación educativa llevada a cabo en las escuelas por los sujetos que se constituyen en ellas (especialmente los docentes y los alumnos).

Continuamos ahora, haciendo énfasis en el primero de los términos de la categoría en cuestión: *investigación*. Partimos por presentar una definición sintética⁴, para luego analizar cada uno de sus componentes y realizar un proceso de significación y argumentación acerca de los planteamientos que han ido surgiendo en este proceso.

Desde nuestra perspectiva, la *investigación educativa popular*, es un proceso de generación, aprendizaje y comunicación de conocimientos acerca de la educa-

2 GARCÍA J., Eduardo, y GARCÍA, Francisco F. *Aprender Investigando*. Sevilla: Díada, 1995.

3 *Dicho popular*.

4 Para la construcción de esta definición, hemos partido de una de las propuestas de conceptualización que consideramos apropiadas y que favorece el desarrollo de procesos de resignificación. Nos referimos a la definición elaborada por la Dra. María Teresa Sirvent, quien, para la elaboración, retomó las ideas básicas que María Antonia Gallart expresara en su ponencia: *Abordajes metodológicos utilizados por la investigación educativa en América Latina, ventajas y limitaciones comparativas* (Seminario-taller organizado por FLACSO-Argentina, en Buenos Aires, del 27 al 30 de agosto de 1990): *¿Qué es investigar?*

ción, que se sostiene durante un determinado período de tiempo y espacio, poniendo en tensión e interacción un conjunto de conceptos, por un lado, y un referente empírico, por otro, a partir de situaciones problemáticas que son formuladas como problemas de investigación. Esta investigación educativa, además, se concibe como *popular*, en tanto atiende los intereses de los sectores populares, con la intencionalidad de transformar las relaciones sociales hoy dominantes y alcanzar la emancipación de estos sectores. Pasando ahora al análisis de los componentes principales de esta definición, presentamos las siguientes argumentaciones:

La investigación educativa es un proceso..., entendido como un conjunto de fases y momentos que se desarrollan en el tiempo, y que es esencialmente dialéctico al llevarse a cabo como un bucle recursivo que va y viene entre la teoría y la práctica.

Retomando lo planteado en cuanto a la relación teoría y práctica, podemos decir que si bien no es posible desde la perspectiva que venimos planteando, determinar exactamente dónde comienza el proceso, sí otorgamos especial relevancia a los problemas que surgen desde la práctica para luego avanzar hacia las posibles y diferentes relaciones que se pueden establecer con la teoría. Es decir, la práctica como punto de partida y como punto de llegada, que se relaciona con la teoría, en uno o varios momentos del proceso. Reconocemos que éste puede finalizar en la generación de teoría sustantiva o en la verificación de algunas hipótesis, pero de todas maneras, ambicionamos que esta teoría no quede en meros planteamientos abstractos e independientes de los contextos educativos, sino por el contrario, que sean puestos permanentemente en tensión con los referentes empíricos de dichas realidades.

...de generación, aprendizaje y comunicación de conocimientos acerca de la educación... Pensamos que el proceso de investigación tiene necesariamente la intencionalidad de producir nuevos conocimientos a partir de la realidad educativa. No pensamos que se torne obligatorio descubrir “leyes o teorías universa-

les”, para hablar de conocimientos nuevos y originales, pues desde nuestra perspectiva, la particularidad de los contextos educativos en donde se investiga, le otorga a la investigación la “novedad” suficiente. Toda producción de conocimientos debe tender, en este sentido, más a la generación, que a la verificación de teorías en sí mismas y por ello, la novedad también estará dada por la resignificación y desnaturalización de las teorías preexistentes. No se niega la importancia y el papel que desempeñan en todo proceso de investigación las teorías preexistentes, pero sí se reconoce que ha habido serios desfases entre éstas y la práctica educativa. Los conocimientos construidos en las universidades y centros de investigación (“sobre la educación”) generalmente han estado alejados y desconectados de la realidad de las escuelas.

En cuanto a la idea de *aprendizaje y comunicación de conocimientos*, pensamos, por un lado, que el sujeto que lleva adelante o participa en un proceso de investigación, a la par aprende sobre el objeto que está estudiando, pues hay una construcción de conocimientos que se da inevitablemente en el proceso de investigación. Y además, con respecto a la “comunicación de conocimientos”, consideramos de importancia que en todo proceso de investigación se prevean y contemplen las distintas modalidades y formas posibles para elaborar los informes de investigación. Para nosotros la comunicación es, un elemento clave y básico para sostener la intencionalidad de intervenir en la realidad educativa y transformarla.

La comunicación debe posibilitar el intercambio con los interlocutores (especialmente docentes), de modo que éstos participen “activamente”. Si el proceso de lectura tiene que superar el positivismo propio de las maneras tradicionales de comunicación, el tipo de escritura debe reconocer y respetar la diversidad del lector. En este caso, el lector de referencia es “el maestro”, y si bien esto no significa exclusividad, sí hay que reconocer el énfasis y la atención que hay que poner en un tipo de escritura que los tiene como destinatarios de la comunicación, pensándolos como sujetos activos que tienen la posibilidad de transformar desde la acción, la propia práctica.

...que se sostiene durante un determinado período de tiempo y espacio..., tiene que ver con el proceso que presentábamos en principio, pero además con otra concepción del tiempo que seguramente es diferente a los tiempos pedagógicos. Hablamos de “sostenido”, haciendo una diferencia con la idea de “desarrollado”, pues no deseamos caer en las perspectivas que piensan al proceso de investigación como algo oculto, latente, ‘arrollado’, para luego des-arrollarlo. Por el contrario, lo concebimos como algo que se construye permanentemente y el punto de partida no es algo preestablecido y sólo resta su despliegue.

El espacio cobra aquí relevancia en el sentido de constituir lugares para trabajar en investigación. Hasta ahora, en la formación docente, la investigación ocupa un “no lugar”, y esto tiene que ver con la falta de reconocimiento por parte de las políticas públicas para su institucionalización al interior de las escuelas. Las políticas educativas neoliberales la enuncian pero no crean ni garantizan las condiciones necesarias en cuanto a tiempo y espacio en las instituciones. Por ello, remarcamos que no basta con la enunciación. Es necesario garantizar las condiciones de realización para que el trabajo de investigación pueda llevarse a cabo. Esto es una exigencia innegociable y una deuda de las actuales políticas, para que sea posible pensar y hacer investigación desde la Escuela.

...poniendo en tensión e interacción un conjunto de conceptos, por un lado, y un referente empírico, por otro.... Se parte de la idea de una necesaria confrontación y referencia entre ambos elementos, para que una investigación pueda superar las limitaciones propias de las argumentaciones teóricas alejadas de la realidad, y las presentaciones de fenómenos empíricos que hacen bajo el supuesto de un aparente realismo y objetivismo.

En lo que hace a este componente de la definición, se puede observar en las representaciones sociales de los sujetos que participan en este proceso, que se comienza a adherir más a la idea de referencia (entre lo teórico y lo empírico) que a la de confrontación. El contexto y la actual situación de contradic-

ciones que el modelo presenta como irreconciliables, ha llevado a intentar virar la significación de confrontación hacia una idea que apunte más a generar posibilidades de integración y, en este sentido, se prefiere utilizar *referencia* o *relación* entre lo teórico y lo empírico.

...a partir de situaciones problemáticas que son formuladas como problemas de investigación. Todo proceso de investigación tiene como punto de partida una situación problemática. Es decir, una situación que a nivel social genera una preocupación y un interés por conocer los diferentes aspectos constitutivos de la misma y las posibilidades de solución o modificación. La situación problemática tiene que ver con los fenómenos sociales que generan ‘asombro’ en el sujeto; es decir, “que desafía los conocimientos previos del investigador... lo alerta, y lo deja perplejo”. Esta situación problemática que se da en el contexto, es el componente que permite el planteamiento y la formulación de un problema de investigación. En tal sentido, este problema, entendido como las preguntas que el investigador se hace con relación al objeto, debe ser construido por los mismos sujetos que llevan adelante la investigación.

Tradicionalmente nos hemos encontrado que desde las esferas oficiales o los centros legitimados para investigar se establecen cuáles son los problemas de investigación y los docentes se han visto limitados a desarrollar un proceso que, al inicio, estaba recortado desde una sola mirada. En tal sentido, se considera una condición necesaria, el hecho de que el docente debe participar en todo el proceso de diseño de la investigación, desde la formulación de los problemas, hasta el análisis de datos y elaboración de las comunicaciones.

Los problemas de investigación educativa no están sólo en las situaciones que se presentan como nuevas y sobre las cuales no teníamos preparada una acción, sino también, en las acciones que se vienen repitiendo mecánicamente y sin discusiones. Sobre esto, también hay que agudizar la reflexión a efecto de desnaturalizar la realidad hecha rutina.

La investigación educativa debe avanzar hacia la posibilidad de ser concebida también como “popular”. Es decir, un tipo de investigación que favorezca la participación de los sujetos involucrados en la realidad social investigada, con la intencionalidad de responder a sus intereses. En tal sentido, el docente puede desempeñar un papel fundamental en el actual contexto, donde la Escuela se ha tornado un referente contenedor de las problemáticas sociales y un lugar que genera inmejorables condiciones para relacionarse con los nuevos movimientos sociales.

En este sentido, la Investigación-Acción Participativa (IAP), es una perspectiva adecuada y propicia para el contexto actual y para ser llevada a cabo desde la Escuela. Es decir, una perspectiva que permite superar la visión academicista de la investigación y construir un modelo de contenido popular para la producción de conocimientos. Y hacemos eco de lo que Orlando Fals Borda plantea al respecto:

En los paradigmas dominantes se establece una dualidad entre teoría y práctica, pero desde la perspectiva de la IAP, se necesita actuar para aprender, descubrir y transmitir. Y en esa relación teórico-práctica lo determinante no es la teoría, sino la práctica. No está mal teorizar, pero hay que salir de la torre de marfil que ha negado la particularidad de los contextos. La alternativa a los paradigmas dominantes es generar un sentido teórico-práctico que aparece en el nuevo concepto redefinido de praxis. No la praxis aristotélica o hegeliana, sino una praxis redifinida, no sólo por la práctica misma, sino por el sentido de la práctica⁴.

Otro pilar que plantea Fals Borda, tiene que ver con la relación sujeto-objeto. En tal sentido, sostiene que es necesario cambiar la concepción tradicional de esta relación que tanto en las ciencias como en las escuelas ven al estudiante como un objeto y al profesor como un sujeto, o al doctor como el investigador que

impone sus criterios, hace las preguntas y cuenta las respuestas. Sin embargo, en el paradigma de la IAP la relación debe ser horizontal o simétrica, el sujeto asume el cambio en conducta, estilo y la forma de comunicarse.

Además, está el problema de la objetividad. La IAP, es distinta con respecto al paradigma dominante, en la forma de entender la objetividad y la neutralidad. La IAP, como filosofía de vida, requiere ese involucramiento personal, comprometerse con las personas, ayudar a responder problemas, y reconocer que desde esta filosofía de vida, el investigador está comprometido con su tiempo, quiere que los procesos sociales avancen, por la justicia, aun sin él, como el activista que interviene, para que se cumpla el principio de la militancia. Cuando uno se vuelve redundante en un proceso tiene éxito, porque ese proceso sigue con su propia dinámica, con su propia gente, libremente.

Por último, Fals Borda plantea la obligación de comunicarse y saber comunicarse, en los idiomas, en formas que rompan el aislamiento. Sin renunciar al arte, la literatura o la creatividad hay que utilizar los códigos compartidos y contruidos colectivamente. Por eso se reconoce al buen investigador participante, es decir, por la posibilidad de hacer real y concreta su comunicación: el que se convierta en un ser sentimental y logre combinar cabeza y corazón, y que así sea finalmente un ser humano y no simplemente un maestro.

Nos resta invitar al lector a apropiarse del texto para criticarlo, resignificarlo, hacer aportes, ponerlo en la mesa de la reflexión y comunicarlo. En pocas palabras, vivificarlo para evitar que sea un texto cerrado en sí mismo o un conjunto de argumentos que se dan una vez y para siempre.

Para nuestro Sindicato docente, esto es sólo el principio de un camino que se inició hace unos años, que hoy se sistematiza en el presente escrito, pero que necesita de una permanente resignificación y recontextualización. ■

⁴ Son algunos de los conceptos vertidos por Orlando Fals Borda durante el III Encuentro Iberoamericano de maestros y colectivos que hacen investigación desde su escuela, llevado a cabo en la Ciudad de Santa Marta, Colombia, en julio del año 2002.

Referencias

BARREIRO, Julio. *Educación popular y proceso de concientización*. México: Siglo XXI editores, 12ª. Edición, 1988.

CARDELLI, Jorge; Datri, Edgardo, y Duhalde, Miguel (comps.). *Docentes que hacen investigación educativa, Tomo I*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

CARDELLI, Jorge, y Duhalde, Miguel (comps.). *Docentes que hacen investigación educativa, Tomo II*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI, 32ª. Edición, 1985.

Diálogo del conocimiento

Cuando leemos un artículo sobre investigación y formación de maestros, asumimos que éste proviene de algún centro de investigación o facultad de educación. Sin embargo, el presente escrito no lo es; es una reflexión cuyo origen está en una organización de carácter sindical, de ahí su importancia.

Entrando en materia, el artículo presenta una reflexión teórica sobre la investigación educativa, en donde se resalta la categoría de investigación educativa popular, la cual se puede entender como una alternativa a la investigación educativa orientada por los principios del mercado y la globalización.

Asumir procesos de formación e investigación desde el sindicato, es un elemento significativo en la cualificación del Magisterio, lo que denota una perspectiva altamente positiva de trabajo intelectual, en donde el educador es asumido como un sujeto de saber, de deseo y de política —categorías elaboradas en el proyecto RED-CEE—. Cuando los educadores asumimos la tarea de autoformación podemos estar seguros de que se está incidiendo de manera directa en las prácticas, cosa que no necesariamente sucede cuando las investigaciones provienen de personas que no están directamente ligadas a la Escuela, y este de por sí es un motivo de optimismo. En esta dirección, la Asociación Distrital de Educadores ADE, de nuestro país, puso en marcha, desde hace dos décadas, la creación de comisiones pedagógicas, grupos de investigación educativa, autónomos, en donde se llevan a cabo múltiples procesos de cualificación de educadores en ejercicio, desarrollando una valiosa experiencia de autoformación y dinamización de las prácticas educativas.

Estoy convencida de que cualquier programa de formación de docentes debe tener su génesis en la práctica misma de los maestros, antes que pretender desde modelos homogenizantes cambiar a los docentes, por ello el reconocimiento del saber del maestro se constituye en el elemento central de la cualificación.

En el artículo es claro, para el autor, que la *investigación educativa popular*, es de orden teórico— práctico, cuyos resultados alteran y dinamizan la institución escolar, lo que llama la atención, es que aun cuando se reitera la necesidad de la acción, no se muestra explícitamente el tipo de experiencias investigativas que se adelantan al interior de los grupos de investigación de la CTERA, pues con ello los lectores podríamos hacernos una imagen más cercana de la actividad investigativa de los profesores que participan de esta organización y nos ilustrarían la forma como podemos diferenciar entre las investigaciones educativas populares y las que no lo son. Convocamos entonces a los profesores y maestros a escribir sus experiencias investigativas.

Finalmente, es muy importante resaltar la labor de formación del Magisterio que viene realizando el Sindicato Docente (CTERA), expresado en la creación de un programa de Especialización en Investigación Educativa y en la consolidación de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE). Estos elementos, son fundamentales en la consolidación de comunidad académica de docentes.

Clara I. Chaparro Susa.